

Körner, Bruno; Uschold-Meier, Elisabeth

Pädagogische Präsenz in der Heimerziehung. Gewaltloser Widerstand – auch im Rahmen stationärer Jugendhilfe?

Grabbe, Michael [Hrsg.]; Von Schlippe, Arist [Hrsg.]: Werkstattbuch Elterncoaching. Elterliche Präsenz und gewaltloser Widerstand in der Praxis. 3. Aufl. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2012, S. 174-189



Quellenangabe/ Reference:

Körner, Bruno; Uschold-Meier, Elisabeth: Pädagogische Präsenz in der Heimerziehung. Gewaltloser Widerstand – auch im Rahmen stationärer Jugendhilfe? - In: Grabbe, Michael [Hrsg.]; Von Schlippe, Arist [Hrsg.]: Werkstattbuch Elterncoaching. Elterliche Präsenz und gewaltloser Widerstand in der Praxis. 3. Aufl. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2012, S. 174-189 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-110947 - DOI: 10.25656/01:11094

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-110947>

<https://doi.org/10.25656/01:11094>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Vandenhoeck & Ruprecht **V&R**

<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Pädagogische Präsenz in der Heimerziehung

Gewaltloser Widerstand – auch im Rahmen stationärer Jugendhilfe?

Im Folgenden wollen wir interessierte Kolleginnen und Kollegen an unseren Erfahrungen teilhaben lassen, die wir bei unserem Projekt machten: Die Haltungen und Maßnahmen im Modell des gewaltlosen Widerstands (GLW), die Omer und von Schlippe (2004) für die Arbeit von Familien mit gewalttätigen Kindern entwickelt haben, in einer Wohngruppe der stationären Heimerziehung umzusetzen. Wir möchten darlegen, welche Leitlinien und Prinzipien für uns wichtig waren und rückblickend resumieren, welche Bedingungen, Voraussetzungen und Ressourcen unseres Erachtens nötig sind, um ein solches Projekt gelingen zu lassen. Unsere Erfahrungen sollen Hilfe und Anregung sein und Mut machen, den Schritt zur eigenen Umsetzung einer Erziehung mit Präsenz im professionellen Rahmen zu wagen.

Im Herbst 2002 fand an der Fachhochschule Würzburg in Kooperation mit der Evangelischen Kinder-, Jugend- und Familienhilfe Würzburg ein Familiensymposium statt, bei dem Haim Omer seine Theorien und praktischen Erfahrungen zum gewaltfreien Widerstand in der Erziehung vorstellte. Als professionell Erziehende faszinierte uns von Beginn an die Fragestellung, wie weit und ob das »Coaching für Eltern« sich in die Heimerziehung transportieren lassen kann. Denn wie jeder Profi, der in der stationären Jugendhilfe tätig ist, weiß, sind es vor allem die dominanten, die starken Kinder und Jugendlichen, die »im Heim Karriere machen«. Die gewaltbereiten Kinder und Jugendlichen, die Ausreißer und Drogen missbrauchenden Jugendlichen wandern häufig von einer Gruppe zur nächsten, von einer Einrichtung in die andere und sind auch von den Profis – oft im wahren Sinne des Wortes – nicht zu halten. Sie bekommen in der Heimerziehung häufig »ein Mehr desselben« dessen, was sie bereits zu Hause erlebt haben. Und sind hier wie dort der Hilflosigkeit von Erwachsenen ausgesetzt. So verfestigen sie ihre destruktiven Verhaltens- und Beziehungsmuster, finden keinen Weg aus dem Teufelskreis. Ein Heer von Eltern und Fachleuten der verschiedensten Berufssparten schaut ihnen nach auf ihrem Weg, der sie direkt in das gesellschaftliche Abseits führen wird. Dabei verschließen Experten oft die Augen vor den eigenen Anteilen, mit denen sie selbst zur Manifestierung solcher Verhaltensweisen beigetragen haben.

Meist findet nur das oppositionelle Verhalten Beachtung. Das ihm zugrunde liegende Bedürfnis von Kindern und Jugendlichen nach wirklicher Präsenz von Er-

wachsenen, die Halt und Orientierung geben, ohne autoritär zu sein, wird nicht mehr wahrgenommen. Die Verantwortung für diesen Mangel wird zwischen Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen, Lehrerinnen und Lehrern und Psychiaterinnen und Psychiater nach dem Ping-Pong-Prinzip hin- und hergeschoben.

Dies gilt ebenso für den Kontext, in dem Jugendhilfe geleistet wird. Auch hier ist vielfach unklar, was in wessen Verantwortungsbereich liegt und wer welche Aufgaben wahrzunehmen und dafür letztlich auch die Verantwortung zu tragen hat. So wird eine Spirale von Eskalationen in Gang gesetzt. Eskalationen und Fehlverhalten werden dann nicht selten einseitig dem jungen Menschen zu geschrieben, der so die Rolle des Sündenbocks erhält.

Die Integration des Ansatzes von Haim Omer und Arist von Schlippe (2002, 2004; s. auch Omer, 2003a, 2003b) in die Heimerziehung lässt eine solche Verschiebung nicht mehr zu. In diesem Ansatz beschriebene Aussagen wie

- »Wir lassen uns nicht abschütteln«,
- »Wir werden alles tun, was in unserer Macht steht«,
- »Wir werden dich weder psychisch noch physisch attackieren, denn es geht uns um dich und nicht darum, dich zu demütigen«,
- »Wir werden mit unserem Anliegen nicht allein bleiben, sondern uns anderen mitteilen und sie um ihre Unterstützung bitten«

fordern dazu auf, Verantwortlichkeiten zu prüfen und fördern so zugleich die Partizipation von Kindern, Jugendlichen und Eltern.

Die Ideen fielen verständlicherweise auf fruchtbaren Boden – glücklicherweise bei mehreren Menschen in unserer Einrichtung. Die Einrichtungsleitung ließ sich dazu anregen, die Omer'schen Prinzipien in einer therapeutischen Gruppe modellhaft umzusetzen. Diese Entscheidung sorgte für eine umfassende Unterstützung unserer neuen Ansätze in der Erziehung. Die vorbehaltlose und Rücken stärkende Auftragserteilung unserer Institution stellte und stellt auch heute noch die unentbehrliche Basis für eine erfolgreiche Umsetzung dar.

Das Setting

Die Evangelische Kinder-, Jugend- und Familienhilfe in Würzburg ist eine expandierende Einrichtung der Jugendhilfe mit stationären, teilstationären und ambulanten Bereichen. Eingebettet in diesen Rahmen leben in der autarken therapeutischen Außenwohngruppe, in der wir das Konzept des GLW integrieren, acht Jungen zwischen 11 und 18 Jahren. Alle haben einen besonderen Betreuungsbedarf. Sie zeigen Verhaltensweisen, die von extremer Gewalttätigkeit gegen sich selbst oder andere bis hin zu radikalem Rückzug reichen. Die jungen Menschen werden von zwei Sozialpädagoginnen und vier Erzieherinnen im Schichtdienst rund um die Uhr betreut. Außerdem arbeiten ein Musikpädagoge, eine Diplom-Pädagogin und Psychodramatikerin sowie ein systemischer Therapeut und ein Psychologe stundenweise

im Fachdienst mit dieser Gruppe. Eingebunden in ein lerntheoretisches Rahmenkonzept liegt der pädagogische Schwerpunkt der Gruppe auf erlebnispädagogischen Interventionen und darauf, das eigene Umfeld im Rahmen verschiedener handwerklicher und künstlerischer Projekte aktiv mit zu gestalten.

Wesentlicher Bestandteil ist die Einzeltherapie, zu der jeder Jugendliche zweimal wöchentlich verpflichtet ist. Eine der Voraussetzungen für die Aufnahme in die therapeutische Wohngruppe ist die Bereitschaft der Eltern, an regelmäßigen Elterngesprächen teilzunehmen: zu Beginn der Maßnahme in zwei bis dreiwöchigen Abständen, später in Zeitintervallen von vier bis sechs Wochen. Dazu kommen regelmäßige telefonische Kontakte sowohl mit der zuständigen Bezugserzieherin als auch mit dem Fachdienst. Methodisch basiert unsere therapeutische Arbeit auf den Grundlagen psychodramatischer und systemischer Therapie.

Team-Coaching und pädagogische Präsenz

Bevor wir mit der Hinführung des Teams an das Konzept des gewaltlosen Widerstands begannen, hielten wir es für notwendig, vorab eigene Sichtweisen und Begrifflichkeiten abzustimmen. So entschieden wir uns, den Begriff *Coaching*, wie er von Hawellek und von Schlippe definiert wird, als »zielgerichtete, zeitbegrenzte Unterstützung von Personen bei der Bewältigung besonderer Herausforderungen oder Aufgaben« (2005, S. 20) zu verwenden.

Darüber hinaus machten wir uns im Vorfeld die verschiedenen Ebenen bewusst, die unsere Arbeit betrafen: die Ebene des Kindes, die der Eltern und Familien und die Ebene des pädagogischen Teams sowie unsere eigene. Wir richteten unseren Blick auch auf die Perspektiven anderer Systeme wie der der Gruppe, der Einrichtung, Schulen, Jugendämtern oder Nachbarschaft. In unserem Handeln ließen wir uns von folgenden Fragestellungen leiten:

- Was könnte dazu beitragen, die Situation eskalieren zu lassen?
- Welches Verhalten zeigt sich und welche Bedürfnisse liegen dem zugrunde?
- Welche Art von Präsenz ist demzufolge auf den verschiedenen Ebenen erforderlich?

Nachdem wir in Übereinstimmung mit der Einrichtungsleitung handelten, war für uns die Frage nach dem richtigen Zeitpunkt des Einstiegs wichtig. Dabei achteten wir darauf, mit dem Coaching zu einem Zeitpunkt zu beginnen, an dem das Team keinen außergewöhnlichen Belastungen unterlag. Vorab fragten wir die Bereitschaft der Teampädagoginnen zur Integration des GLW ab, ohne dass wir eine Einstimmigkeit beabsichtigten und ohne alte Konzepte, Haltungen und Handlungsstrategien zu hinterfragen – die Kolleginnen sollten das Vorhaben mittragen können. Im Vordergrund stand der Gedanke einer Erweiterung bereits bestehender Kompetenzen und Konzeptionen, nicht das »Über-Bord-Werfen« des Bewährten.

Ausgangspunkt unseres Coachings war ein hoher professioneller Anspruch, den wir sowohl an uns selbst als auch an die Mitarbeiterinnen des pädagogischen Teams der therapeutischen Wohngruppe stellten – ein Anspruch, den letztlich auch die Kolleginnen im Team hatten. Uns kam es insbesondere darauf an, eigene Haltungen sowohl untereinander als auch mit den Pädagoginnen wiederkehrend zu reflektieren und gegebenenfalls zu korrigieren. Gedacht als »reflektierendes System« (von Schlippe, 2006, S. 5), in dem Raum für offene Diskussionen und vielfältige Perspektiven gegeben wird, gezeichnet von der Bereitschaft, Erzieherinnen und Klienten »aktiv als Kooperationspartner« (S. 5) in den Prozess der Beratung mit einzubeziehen. Professionelles Handeln verstehen wir als konstruktives Arbeiten mit Team und Gruppe. Dies beinhaltet einen achtsamen und entwicklungsförderlichen Umgang mit uns selbst, untereinander und mit den Pädagoginnen. Es bedeutet immer wieder neu die Wertschätzung der Kolleginnen, ihrer geleisteten Arbeit, ihrer Professionalität, ihrer fachlichen und menschlichen Qualitäten. Das beinhaltet ebenfalls, dies einerseits deutlich zu machen, andererseits aber auch einzufordern.

In einem fördernden Setting stelen wir Fragen, nutzen vorhandene Ressourcen und suchen gemeinsam nach Lösungen.

Neue Räume im Team öffnen

Da unsere Ziele die Verbesserung von Präsenz und Beziehungen waren und wir das gewaltlose Modell nicht nur als »Instrumentarium zur besseren Erziehung« auffassen, führten wir die Mitarbeiterinnen des Teams mit einem Workshop in die Thematik ein. Diesem folgte etwa ein halbes Jahr später ein zweiter. Inhaltlich waren auch supervisorische Elemente und solche der Selbsterfahrung enthalten. Es schien uns wesentlich, dass die Erzieherinnen den Unterschied von Präsenz und Macht an sich selbst erleben konnten, um eine Veränderung in der pädagogischen Haltung initiieren zu können.

In einem ersten Schritt leistete die Auseinandersetzung mit den Haltungen Gandhis und M. Luther Kings einen wesentlichen Beitrag dazu, das Konzept des GLW nicht als Sammelsurium von Techniken und Methoden zu betrachten, sondern als Fragestellung zu verstehen, die auch »für das eigene Leben existentiell« (von Schlippe, 2006) ist. Auf dieser Grundlage differenzierten wir über den Slogan »Ich kämpfe um mein (Bezugs-)Kind, nicht gegen mein (Bezugs-)Kind« zwischen sinnlos-destruktiven Machtkämpfen und den Säulen gewaltfreier Erziehung wie Präsenz, Beharrlichkeit, Widerstand und Gesten der Versöhnung. Sie alle dienen dazu, um die Beziehung zum Jugendlichen zu kämpfen, statt den jungen Menschen verändern zu wollen.

In psychodramatischen Inszenierungen konnten die Pädagoginnen erleben, dass Gewaltlosigkeit nicht gleichzusetzen ist mit Wehrlosigkeit, Passivität und Tatenlosigkeit, sondern eine intensivere Form der Präsenz einfordert und beinhaltet. Gewohnt, in einem lerntheoretischen Rahmen mit Verstärkungen und Sanktionen zu

arbeiten, die von einer pädagogischen Machtposition der Erzieherinnen ausgeht, war es die vielleicht größte Herausforderung für die Kolleginnen, zu beginnen, diese zugunsten einer Haltung von Präsenz und Entschlossenheit aufzugeben. So wird Raum für Veränderung zugelassen.

Gesten der Beziehungsgestaltung und deeskalative Prinzipien (wie die des Nicht-Hineingezogenwerdens und des Aufschubs) wurden geübt und erprobt und ihre Wirkung sowohl in der Rolle der Erzieherin als auch in der des Jugendlichen gespürt.

Wir führten die Begrifflichkeit »des besonderen Kindes mit besonderen Bedürfnissen« (Aarts, 2002) ein, indem wir bei jedem einzelnen Jugendlichen die Verhaltensebene und die dieser zugrunde liegenden Bedürfnisse herausarbeiteten. Ziel war, die Art der jeweils spezifisch notwendigen Präsenz festzulegen.

Im zweiten Baustein zum Thema nahmen wir das Ausscheiden einer Erzieherin, die mittels ihrer mütterlichen Qualitäten durch eine hohes Maß an Präsenz bei den Jugendlichen gewirkt hatte, zum Anlass, jeder Kollegin mittels psychodramatischer Arbeitsweisen Zugang zu diesen Qualitäten in sich selbst zu ermöglichen.

In einer soziometrischen Übung legten wir eine Landkarte an, welche die Systeme Gruppe, Team und Coachs erfasste und das Augenmerk auf vorhandene und gewünschte Qualitäten, abhängig von den Bedürfnissen der Jugendlichen, richtete. Wieder stand die Präsenz im Mittelpunkt. Ausgehend von dem Slogan »Man braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen« beschäftigten wir uns sodann mit den Systemen, die für die einzelnen Jugendlichen relevant waren und die für die pädagogische Arbeit ergänzend genutzt werden konnten. Zu guter Letzt gingen wir explizit auf einzelne Methoden des gewaltlosen Widerstands ein.

⇒ Wie werden wir präsent?

Unternehmen Team

Ogleich die Pädagoginnen gern gleich »voll eingestiegen« wären und am liebsten sofort mit spektakulären Techniken wie einem *Sit-in* begonnen hätten, erfolgte die Umsetzung des Konzeptes in kleinen Schritten. Einführungsveranstaltung und den persönlichen Literaturstudien folgten Teamgespräche und Einzelkontakte mit den Erzieherinnen. Es wurde viel gefragt und hinterfragt, diskutiert und philosophiert.

Allzu leicht hätten sich einige Techniken als Instrumentarien von Machtdemonstrationen missbrauchen lassen, wenn wir gleich »technisch« begonnen hätten. Unser Ziel war eine Veränderung der inneren Haltung, eine Zunahme der pädagogischen Präsenz im Gruppenalltag. Gemeinsam wollten wir den Fokus unserer Betrachtungen auf den einzelnen Jugendlichen und die Gruppe richten mit der Fragestellung »Was braucht dieses Kind, diese Gruppe, diese Familie gerade?«.

In einer Art »Surplus-Reality«, verstanden als eine Erweiterung der äußeren Realität durch psychodramatisches Erleben (Leutz, 1986, S. 119), begannen wir deshalb

über die erste Fortbildung hinaus, uns in vielen Teamsitzungen damit zu beschäftigen, wie sich pädagogische Präsenz in der Heimerziehung steigern ließe. Konkrete Beispiele aus dem Gruppenalltag setzten wir mit Hilfe psychodramatischer Methoden wie Rollentausch und Spiegeltechnik in Szene. Auf diese Weise konnten verschiedene Interventionen und innere Haltungen getübt und unmittelbar nachempfunden werden. Die pädagogische Präsenz wurde am eigenen Leib erfahren und im Rollentausch konnten ihre Auswirkungen beim Jugendlichen nachgespürt werden.

Intrapersonale Rollenkonflikte – das heißt Anteile einer Rolle (so schließt beispielsweise die Mutterrolle verschiedene andere Rollen wie die der Gebärerin, der Liebhaberin, der Pflegerin, der Erzieherin, der Lehrerin der Kinder mit ein) werden nur in unterschiedlichem Maß akzeptiert oder sogar abgelehnt – in die Pädagoginnen durch Einladungen von Jugendlichen zu Machtkämpfen gerieten, konnten so noch einmal inszeniert und mit Hilfe von Hilfs-Ichs und Doppelgängern (s. dazu auch Leutz, 1986, S. 45) verdeutlicht werden. Gerade bei Intra-Rollenkonflikten handelt es sich um Anteile, die in die frühere Entwicklung eines Menschen zurückreichen können und einer Bearbeitung bedürfen, damit Handlungsalternativen zugelassen und entwickelt werden können.

Dies wurde in einem fortwährenden Machtkampf eines jüngeren Mitarbeiters mit einem Jugendlichen der Gruppe deutlich. Sowohl der Pädagoge als auch der Jugendliche litten darunter. Trotz beidseitigen Bemühens konnten sie zunächst keinen Ausweg finden. Bereits ein Wort oder eine Stimmlage konnte Auslöser für eine Eskalation sein. Während der Jugendliche seine Anteile in der Einzeltherapie bearbeitete, wurde dem Pädagogen in Team- und Einzelsitzungen ebenfalls die Möglichkeit gegeben, eigene aggressive und abwertende Anteile bezüglich des Eskalationsmusters zu bearbeiten, um wieder handlungsfähig zu werden – ein Prozess, der mehrere Wochen in Anspruch nahm, bis auf der Handlungsebene Auswirkungen sichtbar wurden.

Mit der Fragestellung »Wie und wann lasse ich mich zu einem Machtkampf einladen? Wo sind meine persönlichen ›Knöpfe‹, auf die jemand anderes drücken muss, um mich zu kriegen?« erfuhren wir alle mehr über uns selbst (s. dazu auch Crone, 2004, S. 325). Das Ermöglichen und das Zulassen dieser Selbstreflexion erwies sich auf allen Ebenen (Jugendliche, Eltern, Erzieherinnen, Coachs) als unabdingbar, um folgerichtig die nächsten Schritte tun zu können.

Wir selbst merkten, wie der Handlungsdruck, den die Mitarbeiterinnen spürten, an uns weitergegeben wurde, wenn Sätze fielen wie »So kann das mit X nicht mehr weitergehen. Da muss jetzt endlich mal was passieren!« und an uns appelliert wurde, drakonische Maßnahmen zu unterstützen und deutliche Grenzen in Form von Sanktionen zu setzen. In solchen Situationen wurden wir von den Kolleginnen eingeladen, uns ihrer Meinung entweder anzuschließen oder aber Gefahr zu laufen, uns mit ihnen in einen Machtkampf zu begeben. Essenziell erschien es uns in solchen Situationen, zunächst den Kolleginnen therapeutische Unterstützung zu geben, indem ihnen unsere Solidarität zuteil wurde und wir der Hoffnung Ausdruck gaben, dass wir, auf der Grundlage der von ihnen bereits geleisteten Arbeit, sicher gemeinsam eine für alle zufrieden stellende Lösung finden würden. Erst nachdem die Kolleginnen in ihrer

eigenen Not Beachtung und Wertschätzung erfahren hatten, konnten wir gemeinsam den Blick auf das Kind und dessen Bedürfnisse richten und Lösungen erarbeiten.

Im Verlauf unserer Arbeit, bei der wir immer auch das Zusammenspiel der Systeme von Gruppe und Team reflektierten, wurden wir verstärkt auf die Rollenverteilung zwischen Frauen und Männern innerhalb des Teams aufmerksam. In unserer therapeutischen Jungengruppe waren die Frauen im Team, bedingt auch durch eine pädagogische Leiterin, nicht nur numerisch die dominanteren, während die Männer weniger präsent schienen. Analog fiel uns über die Arbeit mit den Biographien und Herkunftssystemen der Jugendlichen auf, dass dort Männer wenig vertreten waren. Dadurch tauchten Fragestellungen auf, wie männliche Identifikation entsteht und wie sich die männliche Präsenz im Team zeigte. Dies führte zur Gründung einer Männergruppe, in der sich ausschließlich die männlichen Kollegen über mehrere Wochen in Abständen zusammensetzten, um sich mit autobiographischen Anteilen und männlichen Initiationsriten zu beschäftigen. So wurde der Entwicklung einer größeren spezifisch männlichen Präsenz in Team und Gruppe Raum eröffnet.

Das Thema »Präsent sein und Verantwortung übernehmen für eigenes Handeln« beschäftigte uns auch, als es um die Durchführung einer Gruppenfreizeit ging, die von den drei jüngeren Gruppenmitarbeiterinnen verwirklicht werden sollte. In einer Folge von mehreren Anleitung- und Unterstützungsgesprächen mit dem »Freizeitteam« wurde deutlich, dass präsent sein im Sinne des GLW auch eine Präsenz im Team abverlangt. Das heißt, auch eine offene Auseinandersetzung innerhalb des Kollegenkreises, die Bereitschaft zu intensiver Reflexion und Selbstreflexion und ein wiederkehrendes gegenseitiges Einfordern von Verantwortlichkeit und Professionalität sind unbedingt notwendig. Letztendlich setzte sich die Einsicht durch, dass die Summe der oben beschriebenen Qualitäten eine *conditio sine qua non* ist, damit Pädagoginnen und Pädagogen im Gruppenalltag präsent sein können!

Pädagogische Präsenz auch für die Familien

In der Regel hatten die Familien monatelange oder jahrelange Machtkämpfe hinter sich, bis eine stationäre Aufnahme in unsere Wohngruppe erfolgte. Entsprechend unterkühlt stellten sich zu diesem Zeitpunkt die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern dar. Das Selbstwertgefühl des Kindes, das sich aus der Familie ausgestoßen fühlte, war gering, ebenso das Vertrauen der Eltern in eigene (Erziehungs-)Kompetenzen.

Aus Angst vor Eskalationen wagten manche Eltern nicht mehr, Anforderungen an ihr Kind zu stellen und hatten kapituliert. Andere befanden sich in einem Teufelskreis von Machtkämpfen, in denen jeder der Mitwirkenden nur noch von dem Wunsch besessen war, als Sieger daraus hervorzugehen. Dabei hatten Eltern und Kinder sich letztlich gegenseitig verloren. Die Formen des Machtkampfs der Kinder, mit denen wir im Beobachtungszeitraum arbeiteten, reichten von Gewalttätigkeit

gegenüber den Eltern bis hin zu monatelanger Verweigerungshaltung mit vollkommenem Rückzug.

Der Fokus unseres therapeutischen Bemühens lag deshalb von Beginn an auf ressourcenorientierter Arbeit und einem (erneuten) »Erwärmen« der Familienmitglieder füreinander. Bei der diagnostischen und anamnestischen Erhebung wurden einerseits familiäre und andere wichtige Bezüge soziometrisch abgefragt, andererseits die elterliche Präsenz und das Verhalten des Kindes (Omer u. von Schlippe, 2004) mit den dazu gehörenden innerfamiliären Interaktionsmustern analysiert.

Wir thematisierten den Teufelskreis, in den die Familien hineingeraten waren. Dabei vermittelten wir den Eltern, dass viele Eltern solche und ähnliche Erfahrungen machen und teilen mit ihnen eigene Erfahrungen, die wir in unserer Elternrolle diesbezüglich gemacht hatten. Durch eine solche Form des vom klassischen Psycho drama abgewandelten *Sharings* (s. dazu auch Leutz, 1986, S. 120ff.), erlebten die Eltern sich in ihrem Leid nicht mehr allein und einmalig. Es wurde eine Verbindung geschaffen und angeboten, ihre Last sozusagen mit ihnen gemeinsam zu tragen.

Es war uns wichtig, den Eltern für die Einladung, uns am Erziehungsprozess ihres Kindes zu beteiligen, zu danken und mit ihnen zusammen zielorientiert die Rahmenbedingungen zu erarbeiten, die zu einem Gelingen unseres gemeinsamen Projekts führen würden. »Gelebte Präsenz« (vgl. Crone, 2004, S. 325) – auch Eltern und Familien gegenüber – erlebten wir als Grundvoraussetzung, damit Entwicklungen Raum greifen können. Es war wichtig, die Aufträge der Eltern genau abzufragen und gemeinsame Ziele exakt zu formulieren. Dies beinhaltete das Bearbeiten und Reflektieren eigener Anteile der Eltern, die zur Entwicklung des Eskalationsprozesses beigetragen hatten.

Im Verlauf der Sitzungen wurden familienrelevante Themen mit dem Augenmerk auf die Bedürfnisse des Kindes erarbeitet, die in unseren Handlungen Berücksichtigung finden mussten. Nur so konnten die nächsten Entwicklungsetappen erreicht werden. Schwerpunkt war, elterliche Präsenz herzustellen und dabei die Besonderheit und Einzigartigkeit der Eltern-Kind-Beziehung und deren gemeinsame Biographie zu betonen. Im praktischen Umgang wurde dies untermauert, indem wir regelmäßig mit den Eltern kommunizierten, sie an wesentlichen Entscheidungen und Interventionen durchgehend teilhaben ließen und sie, wann immer möglich, in alle relevanten Aktivitäten einbanden.

Auch die Eltern ermunterten wir zu *Gesten der Versöhnung*, machten uns mit ihnen auf die Spurensuche nach schönen gemeinsamen Erlebnissen mit ihren Kindern aus vergangenen Zeiten und ermutigten sie dazu, daran anzuknüpfen. Vor allem die Väter, die sich vorher zum Teil wenig am Erziehungsprozess beteiligt hatten, motivierten wir, sich ihren Jungen (wieder) mehr zu widmen und bestärkten sie bei gemeinsamen Unternehmungen mit ihren Söhnen.

Die Anforderungen an uns bezüglich gewaltloser Prinzipien wie *Ausdauer und Beharrlichkeit* und *sich nicht auf Provokationen einzulassen* beim Aufbau einer kontinuierlichen und konstruktiven Kooperationsbasis mit den Eltern verhielt sich oft

analog zu jenen bei ihren Kindern. Eltern, die sich in ihrer Elternrolle durch die Fremdunterbringung ihrer Kinder als versagend erlebten und infolge dessen massiv gekränkt waren, brauchten nach ihren Angeboten zu Machtkämpfen an uns deutliche *Versöhnungsgesten*.

GLW in und mit der Gruppe

Die Gruppe ist als wesentlicher Katalysator in der Erziehung anerkannt. Im Rahmen der Arbeit mit erlebnispädagogischen und soziometrischen Praktiken wurde dies bereits genutzt. Neu war es, einzelne Gruppenmitglieder oder die Gruppe als Ganzes zur Unterstützung für einzelne Jugendliche zu nutzen und dabei die Präsenz aller zu demonstrieren und so methodisch das Modell des GLW zu integrieren.

Ein 15-Jähriger hatte zusammen mit zwei anderen Jugendlichen am Wochenende die ganze Gruppe und die Erzieherin terrorisiert. Zu dritt hielten sie sich an keinerlei Anweisungen, bedrohten Erzieherin und jüngere Gruppenmitglieder, spuckten und rotzten auf Tische und Fernseher und demonstrierten auch durch sexualisierte Reden und Verhaltensweisen ihre Machtposition. Die Situation eskalierte noch mehr, als einer von ihnen eine mit heißem Wasser gefüllte Kanne auf einen Jüngeren warf.

Zwei der Beteiligten zeigten sich im Nachhinein betroffen und einsichtig und wollten ihre Taten wieder gutmachen, während X keinerlei Einsicht zeigte, sondern im Gegenteil vermittelte, dass er auch künftig beabsichtige, sein Verhalten beizubehalten. Es wurde eine außerordentliche Gruppenbesprechung einberufen, bei der X seine Haltung aufrecht erhielt und versuchte, das Szenario zu nutzen, um die damit scheinbar errungene Machtposition erneut zu demonstrieren. Daraufhin bat die pädagogische Leiterin ihren Kollegen, mit X den Raum bis auf Weiteres zu verlassen. Währenddessen wurde mit der Gruppe zwischen gezeigtem Verhalten und dem diesem zugrunde liegenden Bedürfnis differenziert und besprochen, was X in der momentanen Situation weiterhelfen könne. Im Anschluss daran wurde X gebeten, sich in die Mitte des Kreises von Jugendlichen und Erzieherinnen zu setzen. Auf vielfältige Weise erhielt er die Botschaft, dass niemand glaube, dass er »ein schlechter Kerl« sei. Jeder Jugendliche versicherte ihm, die hinter seiner Coolness vermutete Angst, sich zu zeigen, verstehen zu können. Ein Junge, der sich jahrelang von der Außenwelt isoliert hatte, ermunterte ihn: »Du musst einfach über deinen Schatten springen. Das geht, glaube mir, ich hab's auch geschafft!« und wagte damit erstmals den Schritt für sich selbst, den anderen eigene innere Prozesse zu präsentieren. Ein anderer, dem mutistische Züge attestiert worden waren, begann zu schluchzen und sagte: »Ich kann das nicht mehr aushalten, dass du so cool tust.« Schließlich wurde die Gruppe ermuntert, den Kreis um X ganz eng zu schließen. Verbal und mittels Berührungen, Hand auflegen und Streicheln bekam er die Botschaft: »Komm, versuch's, wage es, trau dich!« Am Ende erhoben sich alle und ermunterten ihn, sich im Kreis fallen zu lassen, sie würden ihn auffangen. Als er es nicht wagte, wurde er einige Minuten sanft von allen im Kreis gewiegt – ein Erlebnis, nach dem anschließend fast alle anderen Gruppenmitglieder auch verlangten. Insgesamt hatte die Sitzung mehr als zwei Stunden Zeit in Anspruch genommen und alle waren von Anfang bis Ende konzentriert und engagiert beteiligt.

Die erneute Einladung des Jungen zum Machtkampf im Kreis der Gruppe wurde nicht angenommen. Stattdessen wurde auf die seinem Verhalten zugrunde liegenden Bedürfnisse (nämlich dem Wunsch nach Nähe und Beziehung) eingegangen. Die Gruppe fungierte dabei einerseits als Unterstützer, andererseits übernahm der Protagonist die Aufgabe, ein für die gesamte Gruppe aktuelles Thema zu bearbeiten. So unterstützten Protagonist und Antagonisten sich in einem wechselseitigen Prozess liebevoller Zuwendung, notwendige und vielleicht bisher fehlende Erfahrungen im gemeinsam Erlebten nachzuholen und im Rollentausch Gebende und Empfangende zu sein.

Die institutionelle Ebene

Voraussetzung war und ist die Zustimmung auf Leitungsebene, um die Prinzipien des GLW durchführen zu können. Es war allen Beteiligten bewusst, dass sowohl der zeitliche als auch der energetische Einsatz für Mitarbeiterinnen größer sein wird. Darüber hinaus benötigten wir die Bereitschaft, als Unterstützer zu fungieren, auch bei Mitarbeiterinnen außerhalb der Gruppe und bei der Leitung.

Für die Durchführung unseres Projekts erheblich war die Möglichkeit des vernetzten Arbeitens mit unterschiedlichen Bereichen der Gesamteinrichtung. Dies war vor allem mit der einrichtungsinternen Schule gegeben, die der Schule für Kranke der Kinder- und Jugendpsychiatrie der Universität Würzburg angeschlossen ist, und in der Kinder und Jugendliche entweder im Einzelunterricht oder in Kleinstgruppen von zwei bis vier Schülern unterrichtet werden. Wesentlich erwies sich jedoch auch die Kooperation mit der geschlossenen Clearinggruppe sowie mit dem Bereich, der erlebnispädagogische Maßnahmen in Finnland durchführt.

Das Umfeld

Einbezogen wurden auch Nachbarn sowie Eltern von Freunden und Freundinnen der Jugendlichen. Einerseits in ihrer Funktion als Öffentlichkeit, andererseits als Unterstützer im Omer'schen Sinn.

Wir kooperierten mit Schulen, in denen Jugendliche unserer Gruppe in Machtkämpfe mit Lehrerinnen und Mitschülerinnen verstrickt waren. Dort führten wir Aufklärungs- und Anleitungsgespräche durch und boten unsere Unterstützung an, Schülerinnen und Lehrerinnen bei regelmäßigen Treffen zu coachen.

Methoden des gewaltfreien Widerstands im gruppenpädagogischen Alltag

Der konkrete Praxistransfer vollzog sich zunächst über eine schrittweise Veränderung der inneren Haltung der Kolleginnen gegenüber den jungen Menschen. Die Beziehung zum einzelnen Jugendlichen rückte in den Mittelpunkt und damit die »innere moralische Verpflichtung, alles in der eigenen Macht stehende zu tun, damit sich das Kind oder der Jugendliche altersgemäß entwickeln kann« wie Crone (2004, S. 325) es so treffend zum Ausdruck brachte. Die Methoden und Techniken des Konzepts des gewaltlosen Widerstands wurden sukzessive eingeführt.

Neben dieser Veränderung der inneren Haltung waren die wohl wesentlichsten und entlastendsten Leitlinien für die Gruppenpädagoginnen das *Prinzip des Nicht-Hineingezogenwerdens und des Aufschubs* (Omer u. von Schlippe, 2004, S. 232ff.). Das Bewusstsein, eine Konfliktsituation, die zu eskalieren droht, nicht sofort und allein lösen zu müssen, führte zu einer deutlich spürbaren Entspannung in der erzieherischen Grundhaltung.

Im Nachtdienst einer Erzieherin schlossen sich mehrere Jugendliche zusammen und randalierten im Garten. Die Erzieherin nahm in den Provokationen ihr gegenüber die Einladung zu einem Machtkampf deutlich wahr. Sie teilte den Jugendlichen in der Situation »lediglich« ihre Erwartung mit und entschied sich dann, die Bühne zu verlassen. Die Jugendlichen fuhren zunächst in ihrem Handeln fort und beendeten die Situation erst eine Weile später. Nachdem die Jugendlichen wieder in der Gruppe waren, lud die Erzieherin sie zum gemeinsamen Abendessen ein. Sowohl die Mitarbeiterin wie auch die Jungen brachten ihre Irritationen darüber, dass kein Machtkampf stattgefunden hatte, anderntags in Gespräche mit dem Fachdienst ein.

Im Gruppenalltag, in dem Jugendliche mehrmals am Tag mit provokativem Verhalten zu Machtkämpfen einladen und bisweilen auch darin gegen die anwesende Erzieherin koalieren und opponieren, wurden die Prinzipien wie von Omer für das Elterncoaching dargestellt, umgesetzt, vielfach unterstützt durch gemeinsame Reflexion und Supervision.

Der Notwendigkeit einer pädagogischen Präsenz stehen nicht selten die Bedürfnisse der Jugendlichen entgegen. Im Rahmen von supervisorischen Einheiten war es notwendig, mit den Pädagoginnen zu reflektieren, welche Art des Kontakts zu den Jugendlichen erforderlich ist, um die Gruppenstrukturen einerseits aufrechtzuerhalten und den Jugendlichen andererseits zu signalisieren »Ich sehe dich, ich nehme dich wahr«. Eine hohe Relevanz hatte in diesem Zusammenhang immer die Fragestellung, welche Interventionen im Einzelkontakt und in der Gruppensituation eskalierend wirken.

Wir erlebten es als effektiv, eine Handlungsalternative anzubieten und dabei gleichzeitig zu betonen, dass es allein die Entscheidung des Jugendlichen sei, welche Möglichkeit er wählen möchte. Bisweilen erschien es darüber hinaus sinnvoll, den

Entscheidungszeitraum zu begrenzen, um die Spannung für den Jugendlichen überschaubar zu halten.

Ein Jugendlicher verweigerte sich massiv, seinen Stockwerkdienst zu erledigen, und teilte dies dem anwesenden Erzieher unter Beschimpfungen mit. Dieser wandte sich ab und verließ den Raum. Nach einer gewissen Zeitspanne kehrte er zurück, um dem Jugendlichen mitzuteilen, dass dieser die Regeln kennen würde, dass es aber natürlich letztendlich seine ureigene Entscheidung wäre, sich daran zu halten oder nicht. Dabei wies der Erzieher noch darauf hin, dass es die Aufgabe des Teams sei, dafür zu sorgen, dass es in der Gruppe gerecht zugehe und die Arbeiten gerecht verteilt würden und das Team mit allen ihm zur Verfügung stehenden Mitteln dafür Sorge tragen werde.

Die Pädagoginnen und Pädagogen lernten, sich nicht in überflüssige Diskussionen verwickeln zu lassen. Sie erfuhren, dass in Konfliktsituationen »weniger mehr ist« und sie begannen, sich auf wenige, dafür aber klare Botschaften zu beschränken.

Wir nutzten *Ankündigungen*, bezogen auf Verhaltensweisen einzelner Jugendlichen ebenso wie in abgewandelter Form bei inakzeptablen Entwicklungen innerhalb des Gruppensystems. Wann immer möglich, bezogen wir die jeweilige Familie oder andere wichtige Bezugspersonen des oder der betroffenen Jugendlichen in Ankündigungen mit ein.

Bei einem 16-jährigen gewaltbereiten Jugendlichen hatten die routinemäßig durchgeführten Drogenscreenings wiederholt einen positiven Cannabisbefund aufgewiesen. Da seine Eltern zu diesem Zeitpunkt sehr mit sich selbst beschäftigt waren und für ein gemeinsames Vorgehen nicht zur Verfügung standen, wurde beschlossen, die Ankündigung von zwei Pädagoginnen, einem für den Jugendlichen wichtigen Lehrer und dem ihm nahe stehenden Musiktherapeuten durchzuführen zu lassen. Es wurde ein Zeitpunkt gewählt, der einige Tage nach der Befunderhebung in der Mittagszeit lag.

In seinem Zimmer wurde ihm in Anwesenheit aller oben genannten Beteiligten von einer Pädagogin mitgeteilt, dass sich sowohl Team als auch Eltern wegen seines Drogenkonsums um ihn sorgen würden und um seinetwillen entschieden hätten, dies nicht mehr hinzunehmen. Dabei würden alle zur Verfügung stehenden Mittel genutzt werden, um ihn dabei zu unterstützen, sein Leben künftig drogenfrei zu führen, ohne ihn demütigen und unterwerfen zu wollen.

Die Sitzung dauerte etwa zwanzig Minuten und hatte auf den Jungen nach eigenem Bekunden offenbar großen Eindruck gemacht – er erzählte noch wochenlang davon. Ergänzend wurde eine *Telefonunterstützerrunde* initiiert. Der Junge erhielt Anrufe von seinen Eltern, von Freunden, von einem Mitarbeiter des Jugendamtes, die ihm alle ihre Unterstützung zusicherten. Dem gruppenpädagogischen Konzept entsprechend wurde mit dem Jugendlichen darüber hinaus eine erlebnispädagogische Einzelmaßnahme durchgeführt.

Das *Prinzip des Herstellens von Öffentlichkeit* war vor allem bei den Kindern und Jugendlichen wichtig, die aus den unterschiedlichsten Gründen aus ihrem Herkunftssystem heraus gefallen und ohne familiären Halt und Unterstützung waren, sich also entwurzelt fühlten. Hier bedienten wir uns der Unterstützung sämtlicher

abrufbarer Helfersysteme wie Freunde, Eltern, Peergroup, Schule, Polizei, Jugendamt mit der Bitte, ihnen eine Rückmeldung im Omer'schen Sinne zu geben.

Speziell bei einem Jungen, der Phasen aufwies, in denen er häufig entwich oder Mitarbeiterinnen offen mit Gewalt drohte, erwies sich das *Prinzip der Beharrlichkeit* als extrem wichtig. Insistierend versuchte er, uns abzuschütteln, signalisierte, dass ihm »ohnehin alles scheißeegal« sei und er sowieso nicht in der Gruppe bleiben wolle. Nur durch stetige und konsequente Interventionen und Beziehungsangebote gelang es letztlich, einen dauerhaften Beziehungsabbruch zu vermeiden, in Kontakt zu bleiben und ihm die Möglichkeit zu eröffnen, in der Gruppe »Wurzeln zu schlagen«.

Ein 14-jähriger Junge war morgens zusammen mit zwei weiteren Jugendlichen nicht in der Schule angekommen. Während eine Pädagogin den Jungen über sein Handy kontaktierte und ihn zum Schulbesuch aufforderte, nahm die Erzieherin Kontakt mit der Mutter auf. Da wir in enger Kooperation mit den Eltern standen und diese durch entsprechende Vorgespräche mit den Methoden des gewaltlosen Widerstands vertraut waren, rief die Mutter ihren Sohn ebenfalls auf Handy an. Dem Jungen gelang es an diesem Tag, zwar mit Verspätung, aber dennoch in die Schule zu gehen.

Nachdem X wieder einmal einen Tag abgängig gewesen war, nutzten wir die Gruppe als Resource. Er hatte innerhalb der Gruppe einige Jugendliche, denen er sich nahe fühlte. Wir erklärten der Gruppe vorher die Situation, in der X sich befand, und sagten, dass wir glaubten, dass er ihre Unterstützung brauchen würde. Wir fragten zum einen die Bereitschaft der anderen Gruppenmitglieder ab, zum anderen überlegten wir gemeinsam, was X wohl in dieser Situation benötigen würde. Anschließend holten wir X in den Gruppenraum, der die Einladung nur sehr zögerlich annahm und sehr abwehrend reagierte. Wieder äußerte er, dass es ihm »scheißeegal« sei, was die anderen von ihm denken würden. Die ganze Gruppe bildete einen engen Kreis um ihn und bedachte ihn mit liebevollen Blicken. Die Pädagogin akzeptierte seine Aussage und bestätigte, dass diese Haltung sein gutes Recht sei. Dennoch sei es allen Erwachsenen und Jugendlichen der Gruppe wichtig, ihm zu vermitteln, dass er ihnen nicht »scheißeegal« sei. Daraufhin sprach jeder im Kreis X persönlich an, indem er sagte: »Ich möchte, dass du in der Gruppe bleibst und ich werde dich dabei unterstützen!«

In Verbindung mit demselben Jugendlichen erwies sich auch das *Nachgehen und Aufsuchen* als bedeutsam. Auch wenn er bei den Versuchen mehrerer Mitarbeiterinnen, ihn an einschlägigen Orten aufzufinden, tatsächlich niemals entdeckt wurde, so zeigte allein das Bemühen darum Wirkung. Er zeigte sich beeindruckt, dass Jugendliche ihn an seinen Treffpunkten auf unsere Suche ansprachen, dass verschiedene Behörden mit uns Hand in Hand arbeiteten und dass wir uns für ihn so viel Mühe machten. Solche aufwändigen Aktionen waren nur machbar, weil die Mitarbeiterinnen von dem Konzept des gewaltfreien Widerstands überzeugt waren und deshalb die Bereitschaft zeigten, viel Zeit und Energie in dessen Durchführung zu investieren.

Sit-ins wurden immer in enger Kooperation mit den Eltern durchgeführt und in der Regel von den Eltern selbst. Die ersten Sit-ins fanden im Zimmer des Jugendli-

chen in der Einrichtung statt, bisweilen führten Eltern auch Sit-ins in der häuslichen Umgebung durch.

Ein 16-Jähriger hatte mehrere Tage vor einem Elterngespräch einen aggressiven Ausbruch. Dabei hatte er Möbel beschädigt, Teile des Gruppenraums verwüstet und den Erzieher bedroht. Mit den Eltern wurde der Vorfall besprochen, der auch »alte Geschichten«, die zu Hause vorgefallen waren, wieder in ihnen wachrief. Es wurden die Eskalationsmuster erörtert. Im Anschluss an das Elterngespräch wurde ein Sit-in geplant, das die Eltern mit uns als Zeugen durchführen sollten. Nach dem Sit-in wirkte der Vater verändert und glühte förmlich vor Stolz. Er kam und erzählte stolz: »Ich habe zwanzig Minuten geschwiegen, das habe ich vorher noch nie geschafft.«

Die von Omer und von Schlippe als »unverzichtbarer Bestandteil« bezeichneten *Gesten der Versöhnung* erwiesen sich auch in unserem Setting als essenziell. Durch sie konnten die Kinder und Jugendlichen Veränderungen überhaupt erst zulassen, da sie so merken, spüren und erleben konnten, dass sämtliche unserer Handlungen für und nicht gegen sie gerichtet waren. Diese Versöhnungsgesten unabhängig vom aktuellen Verhalten des Kindes durchzuführen, erforderte in einem pädagogischen Gesamtkonzept, das sich an lerntheoretischen Grundlagen orientiert, zunächst ein Umdenken. Durch diese Angebote der Erzieherinnen, dem Jugendlichen beispielsweise einen Lieblingsskuchen zu backen, eine Einzelaktivität zu unternehmen, die der Jugendliche sich schon lange gewünscht hatte oder aber die Hartnäckigkeit und Willenskraft eines Jugendlichen wertzuschätzen, gelang schließlich eine spürbare Verbesserung der Beziehungen innerhalb der Gruppe und des Teams. So wurde quasi ein Raum des sich Wertschätzens geschaffen, in dem die täglichen Machtkämpfe zwar nicht verschwanden, jedoch deutlich in den Hintergrund getreten waren zugunsten einer Atmosphäre des miteinander und voneinander Lebens, Lernens und sich Entwickelns.

Die Begrenzung des Beziehungsangebotes auf den professionellen Kontext, wie von Crone (2004) beschrieben, war und ist damit zumindest teilweise aufgelöst – Pädagoginnen fühlten sich für »ihre« Jugendlichen verantwortlich und zeigten Bereitschaft, sich auch außerhalb ihrer regulären Dienstzeit für sie einzusetzen. Als Beleg dieser gewachsenen Beziehungsmuster und deren Dauerhaftigkeit kann der Umstand gelten, dass Jugendliche, die bereits längerfristig aus der Gruppe entlassen wurden, noch regelmäßigen Kontakt in Form von Besuchen und Anrufen suchen und halten.

Pädagogische Präsenz als unverzichtbarer Bestandteil in der Heimerziehung – Gedanken zum Abschluss

Um es gleich vorwegzunehmen: Die Quintessenz nach beinahe zweijähriger Integration des Konzeptes vom GLW in eine Heimgruppe ist die, dass pädagogische Präsenz »mehr als eine Chance« (Omer u. von Schlippe, 2004) für die Erziehung im

Heim ist. Sie ist ein »must«, wenn wir als »Professionelle« die Aufträge, die wir annehmen, ernst nehmen und unserer damit eingegangenen Verpflichtung gerecht werden wollen.

Das Konzept, das ursprünglich für hoch eskalierte Beziehungen innerhalb familiärer Systeme in Tel Aviv entwickelt worden war, vermag auch im Kontext der Heimerziehung zweierlei:

- Es trägt dazu bei, im pädagogischen Alltag auch in Krisensituationen handlungsfähig zu bleiben, und ist so gemäß des »erzieherischen Auftrages« wirkungsvoll.
- Die Beziehung zwischen Pädagogin und Jugendlichen erfährt durch eine Veränderung der Präsenz von Profis qualitativ eine deutliche Verbesserung.

Retrospektiv konnten durch die Umsetzung des Konzeptes die Situationen im Alltag einer Gruppe, die in der Vergangenheit häufig zu Eskalationen geführt hatten, reduziert werden.

Unabdingbare Voraussetzung für die Einführung des Konzepts pädagogischer Präsenz und gewaltlosen Widerstands ist es jedoch, dass die Bereitschaft auf *allen* hierarchischen Ebenen vorhanden ist, eine Position des Nicht-Wissens und des Fragen-Stellens und des Zulassens von Fragen einzunehmen (von Schlippe, 2006). Die Profis müssen von ihrem Sockel steigen und die therapeutische und die pädagogische Position entmystifizieren, damit Austausch entstehen und sich so neuer Raum für Entwicklungen und Veränderungen öffnen kann.

Nur auf diese Weise kann es Pädagogen gelingen, für Kollegen, Eltern und Jugendliche beispielhaft einen anderen Umgang mit Macht aufzuzeigen. Sie können dann stattdessen Verantwortung übernehmen, der sie durch Beharrlichkeit und unterschiedene Haltung Präsenz verleihen. Sie geben damit jungen Menschen den Rahmen und die Orientierung, den diese so dringend brauchen, um sich ihren Möglichkeiten gemäß entwickeln zu können. Insofern ist das Modell des GLW im Sinne einer Prophylaxe und eines Umdenkens zu begreifen, das nicht allein die Deeskalation in Krisensituationen intendiert.

Wenn wir aus dem Kreislauf symmetrischer Eskalationen von Gewalt, verbunden mit der Weigerung, Verantwortung anzunehmen, aussteigen wollen, besteht darin eine absolute Notwendigkeit. Gesamtgesellschaftlich gesehen möchte man sich wünschen, dass das Prinzip des GLW um sich greifen und Raum gewinnen möge in der professionellen Erziehung der Jugendhilfe, jedoch auch in der von Schulen und anderen öffentlichen Einrichtungen, in der alle Kinder irgendwann einmal verfügbar sind. Hier läge unseres Erachtens eine wirkliche Chance, ohne dass man, wie in jüngster Zeit auch in den Medien in Zusammenhang mit dem zunehmenden Bekanntwerden von Erziehungsschwierigkeiten in Schulen wiederholt geschehen, Schuldzuschreibungen machen und Menschen in die Rolle des Sündenbocks drängen müsste.

In unserer Verantwortung als Profis liegt es, Kindern und Jugendlichen den Raum zu geben, den Menschen brauchen, um Beziehungen entwickeln und sich gesund entfalten zu können. Das Modell des GLW gibt dazu wertvolle Anregungen.

Literatur

- Aarts, M. (2002). *Marte Meo. Ein Handbuch*. Harderwijk: Aarts Productions.
- Crone, I. (2004). Besondere Aufmerksamkeit verdient besondere Aufmerksamkeit. *Systhema*, 18 (3), 320–327.
- Hawellek, C., Schlippe, A. von (Hrsg.) (2005). *Entwicklung unterstützen – Unterstützung entwickeln. Systemisches Coaching für Eltern nach dem Marte Meo Modell*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Leutz, G. A. (1986). *Psychodrama, Theorie und Praxis*. Berlin u. Heidelberg: Springer.
- Omer, H., Schlippe A. von (2002). *Autorität ohne Gewalt. Coaching für Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., Schlippe, A. von (2004). *Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H. (2003a). Gewaltfreier Widerstand im Umgang mit gewalttätigen Kindern mit Zwangsstörungen. *Systhema*, 17, 215–230.
- Omer, H. (2003b). *Prinzipien des gewaltlosen Widerstandes – Anleitung für Eltern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schlippe, A. von (2006). *Der Mythos der Macht und Krankheiten der Erkenntnistheorie – Systemisches Arbeiten zwischen Manipulation, Nicht-Wissen und gewaltlosem Widerstand*. Vortrag in Osnabrück am 15.03.2006 (in diesem Buch ab S. 17).